



SCUOLA E TERRITORIO: LE CITTÀ EDUCATIVE PER LA PROMOZIONE DELLA CITTADINANZA ATTIVA E LA COESIONE SOCIALE

MARINELLA MUSCARÀ
Università Kore di Enna
marinella.muscara@unikore.it

M. VALENTINA ZAPPARRATA
Università Kore di Enna
valentina.zapparrata@unikore.it

Abstract

The constitution of the Italian Republic sets forth equal rights and dignity of the person, “without distinction as to sex, race, language, religion, political opinions, personal and social conditions” (art.2), and obligates the Republic to remove the causes and obstacles that can limit the freedom and equality of the citizens (art. 3). In order to guarantee the right to education, the equality of opportunities and the respect of cultural identity of every person, the school, today, is committed to establishing synergetic relationships with other extra-curricula actors which carry out various educational functions. (Indicazioni Nazionali 2012). In some way it is necessary to reconsider the role of the school as an inter-dependant institution and space, and not as a self-referential one, opened to the territory and families, which strengthens its function as an educational community by abandoning the “concept of knowledge depository” (exclusively referred to in its technical and factual form) so that it can develop outside its boundaries through shared educational planning with and within the territory where it is situated. “In fact, schools – which are not only places of learning and active citizenship, but also of legality, development and social cohesion – cannot be left alone in taking its own educational responsibility, which today involves more general commitments towards children and adolescents (especially those in disadvantaged territories) rather than just spreading literacy.” (Save the Children, 2017). In this context, two sub-systems - school and territory- must share and re-elaborate the function of the educating community reciprocally, “in order to allow everyone to express, establish and develop their own human potentials, which are unique, productive, creative and responsible. At the same time, every person should feel part of the community, be able to dialogue, face and cooperate with others” (The Chart of Educational Cities, Barcelona 1991). In this way, the “Freirian” prospective on the concept of education seems to be realized in a creative transformation way of consistent effort which engages the individual in the critical, analytic, problematic, liberating the elaboration and re-elaboration processes. (Freire, 1977. In the project of educational Cities, the weak and passive adaptation to the historically and predetermined circumstances is avoided and the action is not seen as relegated indoors, delimited and exclusive, but rather widespread over the territory. In other words, in those domains where all citizens, children and adults, starting from school, have the power to act and experience democratic participation and respect of the common good. This is the prelude to a new idea of an educational community, which fosters resilient and proactive dynamics and promotes human, social and territorial development, because as Freire states: “No one educates anyone else nor do we educate ourselves, we educate one another in the context of living together in this world”. In a lifewide learning perspective, the “Siracusa, Educational City” project embodies a valuable example.

Keywords: Educational Cities, school, democratic participation, social cohesion

Sunto

La Costituzione della Repubblica italiana sancisce l’uguaglianza dei diritti e la pari dignità delle persone, «senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 2), e impegna la stessa Repubblica a rimuovere le cause e gli ostacoli che possono ledere la libertà e l’uguaglianza dei cittadini (art. 3). A garanzia del diritto

all'istruzione, all'uguaglianza delle opportunità e al rispetto delle identità culturali di ciascuno, la scuola è, oggi, impegnata a costruire rapporti di collaborazione sinergica con gli attori extrascolastici che svolgono funzioni, a vario titolo, educative. (Indicazioni Nazionali 2012). In qualche modo si richiede ripensare l'istituzione scuola come luogo e spazio interdipendente non autoreferenziale, aperto al territorio e alle famiglie, che problematizza la sua funzione di comunità scolastica abbandonando la "concezione depositaria" del sapere (considerato nella sua esclusiva forma tecnico-nozionistica) per uscire dalle sue mura attraverso una progettazione educativa partecipata con e nel territorio, entro cui si colloca. "Infatti, le scuole - che sono presidi di legalità, sviluppo e coesione sociale oltre che di apprendimento e cittadinanza attiva - non possono essere lasciate sole nella assunzione di una responsabilità educativa, che oggi assume caratteri generali e non solo di alfabetizzazione, nei confronti dei bambini e degli adolescenti e questo vale a maggior ragione nei territori più deprivati" (Save the Children, 2017). In questa cornice, ai due sub-sistemi – quello della scuola e quello del territorio, si impone di condividere e rielaborare riflessivamente la funzione di comunità educante "affinché ogni persona sia sempre più in grado di esprimere, affermare e sviluppare il proprio potenziale umano fatto di unicità, di costruttività, di creatività e di responsabilità e possa nel contempo sentirsi parte di una comunità, capace quindi di dialogare, di confrontarsi e di cooperare" (Carta delle città educative di Barcellona, 1991). In tal modo, sembra realizzarsi il concetto di educazione in prospettiva freireriana, come senso di trasformazione creativa, di costante lavoro che impegna la persona nel processo di elaborazione e rielaborazione critica, analitica, problematizzante, liberatrice. (Freire, 1977).

Nel progetto delle Città educative, l'adattamento fiacco e passivo a circostanze storicamente predeterminate vengono scongiurate e l'azione formativa non è immaginata come relegata in luoghi chiusi, circoscritti ed esclusivi ma piuttosto è diffusa nel territorio, vale a dire negli ambiti in cui tutti i cittadini, bambini e adulti, a partire dalla scuola, hanno potere di azione e possono sperimentare la partecipazione democratica ed il rispetto del bene comune. E' il preludio di una nuova idea di comunità educante e partecipata, che alimenta dinamiche resilienti e propositive, che promuove sviluppo umano, sociale e territoriale, perché come Freire (1968) afferma "nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo". Nell'ottica lifewide learning, il progetto di "Siracusa Città educativa" ne è un proficuo esempio.

Parole chiave: città educative, scuola, partecipazione democratica, coesione sociale

Introduzione

Che il sistema scolastico non esaurisca, né possa esaurire, la complessità dei processi educativi in età evolutiva è un dato di fatto che non richiede alcuna nuova dimostrazione: la scuola - si usa ricordare - *concorre* alla formazione dell'uomo e del cittadino. È, piuttosto, la dimensione del *concorrere* che risulta sempre più interessante, con riferimento alla varietà degli altri soggetti *concorrenti*, alla loro rispettiva forza di intervento, al livello di complessità delle interazioni, alla loro qualità. Se per molto tempo si è pensato che il rapporto privilegiato potesse limitarsi a quello tra scuola e famiglia, oggi non si può più fare a meno di considerare *concorrente*, insieme alle azioni educative degli insegnanti e dei familiari, anche la dimensione straordinaria delle opportunità offerte dal territorio, inteso sia nella sua versione fisica che in quella virtuale. Considerando teoricamente costante l'interazione dei minori rispetto agli interventi educativi che tale possibilità intercetta - non importa se con modalità formali o informali, sistematiche o occasionali, finalizzate o accidentali - l'efficacia delle azioni definibili semplicemente scolastiche pare scemare a favore di una crescente incidenza delle iniziative condivise da più attori educativi e, soprattutto, a favore

delle potenzialità educative del contesto urbano, in altre parole di quella che potremmo chiamare l'offerta formativa della città. Giunge proprio a queste considerazioni il recente rapporto di Save the Children (2017) "Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia". Il dato preoccupante che emerge dal rapporto sta nel rischio che quella "formazione dell'uomo e del cittadino", proprio perché non più affidata soltanto alla scuola e alla famiglia ma anche e soprattutto alla dimensione territoriale, possa risultare - in assenza della condivisione del contesto urbano - parziale, insufficiente o inadeguata rispetto alle sfide presenti e future della società globalizzata e multiculturale. Si starebbe dando luogo, in alcuni contesti sociali, a nuove forme di vera e propria privazione cognitiva, critica e partecipativa, tali da far mancare paradossalmente alla scuola il compito di concorrere efficacemente al compito. Ad essere interessato, in particolare, appare il passaggio dalla prima alfabetizzazione strumentale all'alfabetizzazione culturale, attraverso lo sviluppo di quelle competenze cognitive, civiche, sociali e affettivo-relazionali correlate all'autonomia della persona e allo sviluppo del pensiero critico, necessari per vivere nella odierna realtà complessa.

Con riferimento al territorio più prossimo, il suo gradiente educativo - se così vogliamo chiamarlo - pu generare nuove diseguaglianze, favorendo o sfavorendo o rimanendo influente nel processo di formazione dell'uomo e del cittadino. La "mediazione del mondo" - di cui parlava Freire a proposito dell'educazione come processo necessariamente sociale e interattivo - è fattore catalizzatore centrale: pu presentarsi come opportunità o come negazione, può concorrere a liberare o ad emarginare.

La povertà educativa

Il Rapporto di Save the Children, pubblicato nel marzo 2017, restituisce una fotografia della realtà non rassicurante in relazione ai livelli di povertà educativa registrati tra i bambini italiani. Sebbene "più un milione di bambini vive in condizioni di povertà assoluta" (p.4), il Rapporto si concentra sulla povertà educativa, in aggiunta a quella economica e materiale, mettendo in evidenza gli effetti insidiosi, spesso sottovalutati, sulla qualità della vita dei bambini ma soprattutto sul loro futuro.

Il concetto di "povertà educativa" figurava già nel precedente rapporto "La Lampada di Aladino" (Save the Children, 2014, p. 4) e veniva così illustrato:

per un bambino, povertà educativa significa essere escluso dall'acquisizione delle competenze necessarie per vivere in un mondo caratterizzato dalla economia della conoscenza, dalla rapidità, dalla innovazione. Allo stesso tempo, povertà educativa significa anche la limitazione dell'opportunità di crescere dal punto di vista emotivo, delle relazioni con gli altri, della scoperta di se stessi e del mondo.

Secondo Muscarà e Zapparrata (2017, p. 78), a queste opportunità negate, si aggiunge: "[...] una inadeguata realizzazione del "compito genitoriale", che si palesa in una insufficiente maturazione del ruolo di guida, durante le fasi di sviluppo e di crescita del minore, soprattutto nel delicato periodo

dell'adolescenza" mentre "le relazioni tra le persone appaiono maggiormente frammentate rispetto al passato e le forme di interazione autentica sembrano liquefarsi nella "digitalizzazione" dei rapporti".

Le criticità che caratterizzano il quadro nazionale italiano sono maggiormente amplificate nei territori regionali, laddove gli alti livelli di svantaggio socio-economico e culturale rendono ancora più tangibile la povertà educativa in termini di occasioni negate di arricchimento cognitivo e di partecipazione alla vita sociale della città.

In altre parole, nella misura in cui la presa in carico dei bisogni educativi espressi dall'infanzia e dall'adolescenza risulta frammentata e parcellizzata, vengono meno sia la necessità che essi siano considerati bisogni primari e prioritari che l'attenzione e l'impegno delle istituzioni a realizzare quelle opportunità educative, secondo un'ottica di offerta integrata. Del resto, lo stesso concetto di povertà educativa è stato ampiamente delineato e analizzato tramite la consultazione in presenza e online di un campione di minori rappresentativi delle diverse realtà nazionali¹ che hanno espresso la loro opinione in base alle seguenti quattro dimensioni: 1. privazione del comprendere; 2. dell'essere; 3. del vivere assieme; 4. del conoscere il mondo.

Dai dati della ricerca (Save the Children, 2014), appare significativa ai nostri occhi per ulteriori spunti di riflessione e di indagine, l'importanza strategica attribuita:

- al ruolo esercitato dagli insegnanti, in particolare alla loro capacità di stimolare la crescita educativa attraverso una pedagogia inclusiva aperta all'innovazione (8 ragazzi su 10);
- alla partecipazione attiva alla vita della comunità, attraverso attività socialmente utili come le iniziative culturali, ecologiche. (80% dei ragazzi intervistati); alla frequenza di biblioteche, scuole di musica, concerti o spettacoli, di attività di pittura, danza, e visita ai musei;
- all'incidenza dei processi educativi al pieno sviluppo della dimensione psicologica ed emotiva.

Va, inoltre, tenuto in considerazione, come sottolineano i Rapporti di Save the Children (2014;2017) che i risultati di numerose ricerche in ambito psicologico, sociologico ed economico mettono in evidenza che:

le disuguaglianze nei percorsi educativi e lavorativi da adulti sono imputabili in larga misura ad opportunità educative, cognitive (sviluppo dell'intelligenza critica, memoria, linguaggio, comprensione), socio-emozionali (sviluppo della sociabilità, valori ed ethos collettivo, comportamento individuale, capacità di adattamento) e fisiche (sviluppo della massa corporea, capacità visive e uditive, stato nutrizionale e di salute) che si acquisiscono - o vengono a mancare - nei primissimi anni di vita, prima dell'entrata nella scuola (...) sono essenziali per vivere in un mondo sempre più caratterizzato da conoscenza e innovazione, rapidi mutamenti e apertura a un vivere vasto e globale.

A queste considerazioni va aggiunto che, come è già stato rilevato da Muscarà e Messina (2014, p. 133):

¹Cfr. Save the Children, 2014, p.6. (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/lalampada-di-aladino.pdf>).

il terzo millennio ha messo in discussione valori, ideali, pratiche e stili di vita ritenuti per molto tempo saldi punti di riferimento per la società [...] il processo multidimensionale della globalizzazione e la sua intrinseca complessità hanno investito i giovani ed ha generato in loro un significativo senso di incertezza e di confusione, soprattutto durante la fase di definizione dell'identità culturale.

Appaiono dunque significativi l'incidenza e gli effetti, positivi o negativi, che possono essere generati dal livello delle capacità espresse dalle istituzioni pubbliche in relazione alla qualità della progettazione e della realizzazione di azioni condivise, nell'ottica di un sistema educativo e formativo integrato.

Secondo i risultati forniti dall'applicazione dell'IPE, acronimo di 'Indice di Povertà Educativa' che Save the Children (2014), di concerto con il comitato scientifico della ricerca, ha elaborato attraverso quattordici indicatori² ritenuti significativi per la misurazione, il Sud risulta collocarsi ai primi posti della classifica (p. 20) con la Campania in prima posizione con IPE 1, Puglia e Calabria in seconda posizione con IPE 2 e la Sicilia in terza posizione con IPE 3, a fronte delle prime tre Regioni collocate al Nord ovvero Emilia-Romagna con IPE 15, Lombardia con IPE 16 e Friuli-Venezia Giulia con IPE 17 che chiudono la classifica.

Insieme all'IPE, sono stati creati due ulteriori sub-indici: il primo relativo all'offerta educativa nel contesto scolastico, dall'infanzia alla scuola secondaria (indicatori IPE da 1 a 7) il secondo riferito alla partecipazione dei minori dai 3 ai 17 anni ad alcune attività ricreative, culturali e sportive (indicatori IPE da 8 a 14). Ancora una volta le regioni meridionali si collocano ai primi posti in relazione ai dati dei sub-indici che evidenziano una situazione di elevata sofferenza dell'infanzia e dell'adolescenza (pp. 21-23).

In particolare, i dati relativi alla Sicilia, riportati nella tabella che segue (nostra rielaborazione)³, appaiono seriamente preoccupanti, tanto da rappresentare una concreta emergenza educativa che non pu essere sottovalutata né dalla Scuola né soprattutto dagli Enti locali che hanno il compito di pianificare, programmare e attuare tutte quelle azioni necessarie ed urgenti nell'ambito di politiche educative responsabili.

² Indicatori: 1. Copertura dei nidi e servizi integrativi pubblici (dato riferito ai bambini 0-2 anni) 2. Classi a tempo pieno nella scuola primaria; 3. Classi a tempo pieno nella scuola secondaria di primo grado (4. Istituzioni scolastiche principali con servizio mensa; 5. Scuole con certificato di agibilità/abitabilità; 6. Aule connesse ad internet; 7. Dispersione scolastica; 8. Bambini che sono andati a teatro; 9. Bambini che hanno visitato musei o mostre; 10. Bambini che hanno visitato monumenti o siti archeologici; 11. Bambini che sono andati a concerti; 12. Bambini che praticano sport in modo continuativo; 13. Bambini che utilizzano internet; 14. Bambini che hanno letto libri (cfr. pp.8-10).

³ La tabella è stata creata utilizzando i dati complessivi presentati da Save the Children (2014), nel Rapporto "La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia", pp. 20-23.

INDICATORI	REGIONE SICILIA							
	INDICE DI POVERTÀ EDUCATIVA – POSIZIONE N.3							
	Sub indice: offerta educativa nel contesto scolastico, dall'infanzia alla scuola secondaria	1. Copertura Nidi e Servizi integ.	2. Classi Tempo P. S. Primaria	3. Classi Tempo P. Scuola Sec. I	4. Istituti principali con Mensa	5. Scuole con Cert. Agibilità/Abitab.	6. Dispersione Scolastica	7. Aule Connesse Internet
	Pos. IPE 3	5,3	7,1%	22,0%	50,7%	35,5%	25,8%	63,2%
	Sub indice: partecipazione minori dai 3	8. Bambini che sono	9. Bambini che sono andati	10. Bambini che hanno	11. Bambini	12. Bambini che fanno Sport	13. Bambini che usano	14. Bambini
	P E ai 17 anni ad alcune attività ricreative, culturali e sportive	andati a Teatro	a Musei/Mostre	visitato Siti Monumenti	che sono andati a Concerti		Internet tutti i giorni	che hanno letto Libri
	Pos. IPE 3	22,0%	26,3%	21,5%	18%	32,5%	32,0%	33,9%

A conferma, comunque, del permanere dell'importanza del contesto familiare, le percentuali mostrate subiscono ulteriori picchi se posti in relazione allo status socio-economico e culturale della famiglia di provenienza dei minori⁴. La Sicilia detiene anche uno dei più alti tassi di dispersione scolastica a livello nazionale (24%)⁵.

A questo proposito, il Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile inserito nella Legge di stabilità 2016 (Legge 208 del 28/12/15, art.1 comma 392-395) rappresenta lo sforzo e l'impegno più recente del governo nazionale per contrastare le diverse forme di povertà e sostenere lo sviluppo di una cultura delle pari opportunità, anche attraverso l'integrazione di azioni promosse in sinergia con la scuola e con i diversi stakeholder presenti nella comunità territoriale, sebbene l'arricchimento delle opportunità educative offerte ai minori dipenda dall'accessibilità delle infrastrutture e dal corretto funzionamento dei servizi offerti dalle Istituzioni.

A questo proposito, in coda ad una analisi del quadro generale delle politiche di governance nazionale volte alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale infantile in Italia, nella Raccomandazione Europea elaborata dal network di esperti per le politiche di inclusione sociale⁶ viene sottolineato che

l'incorporazione (mainstreaming) della dimensione del benessere e dei diritti dei minori dovrebbe essere una strategia multi-dimensionale e una priorità per fornire risorse finanziarie adeguate a tutti i sistemi di welfare locale tramite la definizione dei livelli essenziali di qualità dei servizi, volti a ridurre disparità regionali, di genere ed etniche [...] tramite armonizzazione, sinergie e sussidiarietà tra diverse politiche e attori, con il coinvolgimento degli stakeholder principali e dei minori [...].

⁴ Elaborazione ISTAT per Save the Children – Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016 (<https://www.istat.it/it/archivio/129916>)

⁵ Cfr. EUROSTAT 2015 (<http://ec.europa.eu/eurostat>)

⁶ Commissione europea, Network of Independent Experts on Social Inclusion (2013), Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale; p.10. (<http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11645&langId=it>.)

Da quanto sopra delineato, si deduce facilmente quanto sia necessario che tutte le Istituzioni pubbliche, ciascuna per il proprio mandato, si impegnino ancora e molto per garantire a tutti i minori la possibilità di sviluppare il proprio potenziale, creando o accrescendo le opportunità offerte dal territorio, al fine di scongiurare disuguaglianze ed esclusione sociale, specie nelle situazioni in cui la povertà materiale si somma ed alimenta la povertà educativa⁷.

A tal proposito, Alessandrini (2006, p.170) afferma che:

la formazione e l'istruzione [...] assurgono al ruolo di politiche attive della cittadinanza, nella misura in cui è loro conferita una funzione di raccordo tra sfere sociali diversificate: partecipazione civica, vita professionale, ambiti familiari e del tempo libero, sviluppo personale attraverso la qualità dell'apprendimento. La correlazione positiva tra bassi livelli di istruzione e bassi indici di consumo culturale, di utilizzazione dei servizi, di partecipazione, di relazione che il diverso possesso del sapere incide su tutto il percorso di vita delle persone determinando scelte e condizioni esistenziali.

Alla luce del quadro siciliano riportato nella precedente tabella che descrive le condizioni di privazione di opportunità in cui mediamente versano infanzia e adolescenza, la progettazione di un piano educativo territoriale, finalizzato alla riappropriazione e alla valorizzazione delle risorse materiali ed immateriali del territorio assurge ad obiettivo prioritario per promuovere la partecipazione attiva e la coesione sociale in un contesto fragile, in cui è marcato il rischio di esclusione.

L'esercizio della cittadinanza attiva, democratica e solidale è il più alto punto di congiunzione delle azioni sinergiche tra scuola ed extrascuola, sorgente feconda di *humanitas* ed equità sociale.

La funzione docente, in particolare la capacità degli insegnanti di stimolare la crescita educativa attraverso una pedagogia inclusiva aperta all'innovazione, rappresenta una risposta per combattere la povertà educativa cognitiva, tenuto conto che ai docenti non si chiede di fare scuola «a favore semplicemente dell'Uomo o dell'Umanità, frase di una vaghezza che contrasta troppo con la concretezza della pratica educativa» (Freire 1996, p. 82) ma piuttosto di progettare e attuare azioni formative pluri ed inter contestuali, disciplinari, dimensionali, esperienziali, per apprendere ad imparare a “stare al mondo”.

Come sostiene Freire (1996, p.112), “insegnare e imparare non possono avvenire al di fuori della ricerca, della bellezza e dell'allegria [...]» (perché) “l'educazione è un modo di intervenire sul mondo” (1996, p.78).

I luoghi e le modalità dell'Educazione

L'educazione si realizza anche attraverso la partecipazione alla vita sociale della comunità di riferimento: ogni cittadino che ne diviene membro attivo concorre allo sviluppo della stessa, in un rapporto di reciprocità.

Tuttavia, secondo Musello (2005, p.37)

⁷ Cfr. Rapporti elaborati da Save the Children “Sconfiggere la povertà educativa in Europa” (Gennaio 2017) e “Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia” (Marzo, 2017).

L'uomo non riesce a partecipare attivamente all'interpretazione degli eventi della storia, alla trasformazione dei valori della società, al cambiamento della realtà se non è aiutato a prendere coscienza della realtà stessa e a servirsi delle proprie capacità e competenze per trasformarla: la scuola, come istituzione sociale a ci deputata, e la stessa comunità civile non possono non adempiere ad un tale compito che può definirsi nell'insieme pedagogico e politico, etico e sociale, educativo e culturale.

Il processo educativo, inquadrato nell'epoca contemporanea in prospettiva lifelong e lifewide learning, si realizza entro matrici «policentriche» e non più «scuola-centriche [...] (tributando in tal modo) il giusto riconoscimento al valore dell'ambiente (che, andando) oltre l'idea di [...] ambiente come contenitore, sfondo di azioni [...] (interpreta lo stesso) come con-testo, realtà attiva e reattiva, punto di intersezione dell'azione tra i soggetti attivi» (Xodo 2004, p.52-53).

Assegnare un valore educativo al territorio e all'ambiente di vita - in quanto potenziali sorgenti di esperienze e situazioni di apprendimento plurime e diversificate per stimoli e processi cognitivi ma anche relazionali, etici, motivazionali ed emotivi - consente di delineare l'«ecosistema formativo» (Gherardi 2013, p.171), evitando lo scollamento tra i luoghi della scuola e dell'extrascuola.

Le esperienze formative che scaturiscono da una sinergia integrata, complessa ma efficace, tra scuola e territorio accrescono nel discente la possibilità di sviluppo della coscienza di sé come cittadino, come soggetto all'interno di una comunità e come essere sociale e storico: esse gettano i semi per lo sviluppo di una idea di cittadinanza fondata sull'esercizio della responsabilità e sul valore della comunità umana, territoriale e sociale a cui si sente di appartenere.

La programmazione condivisa (e la conseguente attivazione di percorsi partecipati volti a promuovere e a rafforzare la diffusione dei valori di democrazia, inclusione, cittadinanza attiva e partecipe) favorisce la cultura dell'intervento, del «progetto integrato»⁸ che genera nuove traiettorie di raccordo e di alleanza pedagogica ed efficaci modelli operativi di sussidiarietà e interdipendenza tra ci che sta fuori e ci che si trova dentro i cancelli scolastici: tra due sistemi educativi (scuola e città) impegnati in vario modo nel democratico compito di sostenere crescita e sviluppo, coscienza autonoma e pensiero libero. Secondo Frabboni (2013), è necessaria:

[...] non più dunque una scuola corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e dalle opportunità sociali e culturali dei contesti residenziali. Ma una scuola che esce frequentemente nella città (quartiere, borgata, paese) per elevare le sue risorse e i suoi patrimoni culturali ad aule didattiche decentrate. Con il fecondo risultato di nobilitare la città a culla di cultura, ad alfabetiere linguistico, a multiblocco logico. Di più: elevata a libro di lettura, a sillabario di istruzione e di competenza socioculturale.

Già Freire (1977, p.114) sosteneva che «l'educazione ha bisogno di teoria, ma di quella teoria che implica una riflessione, un inserimento nella realtà, un contatto analitico con ci che esiste, per provarlo, per viverlo e viverlo pienamente nella

⁸ Cfr. Frabboni F. (1989), a cura di, *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, Teramo: EIT. Frabboni F. e Guerra L. (1991), *La città educativa. Verso un Sistema formativo integrato*, Bologna: Cappelli.

pratica”. D’altra parte, come sostenuto con fervore nelle riflessioni pedagogiche di matrice attivista, si impara molto di più e meglio in situazioni d’apprendimento reali e autentiche, che nei contesti trasmissivi e cattedratici.

Un sistema educativo che voglia dirsi tale, lungi dal percepire la presenza dell’allievo come “pura e semplice ombra”, mira all’emancipazione dell’allievo, riconosciuto come «presenza umana» e «presenza etica» (Freire 1996, p.81), come essere ontologicamente sociale, come *essere nel mondo*.

Nella società interconnessa, ipertecnologica e dai confini planetari, smarrita la capacità di decifrare traiettorie possibili ed orizzonti di senso, gli insegnanti sono chiamati a fornire risposte educative adeguate a rispondere a tutte quelle sfide poste dal cambiamento.

Affinchè l’accelerazione incontrollata del cambiamento non alimenti nuovi e ulteriori focolai di emarginazione, disgregazione e/o esclusione sociale, in forza del primo mandato educativo e formativo della scuola che colloca la stessa in posizione di garante e promotore del pieno sviluppo di tutti e di ciascuno, occorre creare e favorire le opportunità più adeguate per ristabilire un funzionale rapporto dell’allievo con se stesso, con gli altri e con il mondo, in modo tale da contenere o abbattere il mismatch tra chi ha la possibilità e chi invece non gode delle condizioni ottimali per progredire nel percorso di crescita integrale. Secondo Laneve (2014, p.234), “è giunta la fase attuale della pluralità-convivenza dei luoghi didattico-educativi differenziati in cui entrambe contribuiscono al processo formativo con apporti qualificanti e non subordinati”.

Quale cittadinanza?

Nell’attuale società eterogenea e plurale la global citizenship education si pone come «orizzonte pedagogico», come «framing paradigm di diversi temi come dialogo interculturale, giustizia sociale, pace, sostenibilità ambientale, diritti umani» (Tarozzi 2017, p.228). Come sottolinea Santerini (2006, p.42):

la scuola del futuro nascerebbe già vecchia se non riconoscesse la dimensione della globalizzazione come un livello dell’appartenenza dei singoli, da imparare a leggere ed affrontare. Essere “cittadini del mondo” non è una sconsiderata utopia cosmopolitica di stampo illuministico, è una realtà da considerare se si vuole capire il mondo in cui si vive

Data la sua ineludibile significatività per vivere nella società contemporanea, l’educazione alla cittadinanza globale non può che rivelarsi nella sua duplice natura «attiva (insegnare a esercitare i diritti non solo alla loro titolarità) e multipla (perché le appartenenze, anche quelle collettive, agiscono sempre a vari livelli: locale, nazionale, sovranazionale, planetario)» (Tarozzi 2017, p.229).

È importante precisare che la propensione all’ideale planetario non può non fondarsi e trarre nutrimento dal necessario e naturale richiamo della dimensione territoriale in cui vengono coltivate le radici culturali e come afferma Sirna (2010, p.45-46):

proprio mentre si ampliano a dismisura gli spazi di movimento, che offrono a tutti nuove prospettive di apertura su scala mondiale (global), si assiste anche alla rinascita e alla rivalutazione della dimensione del vicino, della comunità, della tradizione (local) che ha come esito un mixage compositivo di questi elementi (glocal). Resta, cioè, ineludibile per tutti il radicale e costitutivo

bisogno di comunanza/appartenenza alla comunità umana, ma questo bisogno può trovare risposta soltanto se si creano legami con comunità definite, capaci di alimentare i processi di identificazione della persona che, soprattutto nell'età evolutiva, costituiscano un riferimento cruciale per la sua crescita e per l'esercizio della sua responsabilità e dei suoi diritti.

Secondo Salmeri (2015, p. 11):

in un'epoca di forte delegittimazione della politica, di profondo indebolimento del senso civico, di destrutturazione della dimensione identitaria, di de-soggettivazione imperante, di messa al bando della solidarietà, della reciprocità, del dialogo e della compromissione della capacità di ascolto e di rispetto per le differenze, non appare pleonastico né ridondante o superfluo cercare di ripensare criticamente la cittadinanza come compiuta dimensione relazionale, intersoggettiva, culturale e politica a partire proprio dal paradigma dell'educativo.

A questo proposito, Le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012 (p.4-6) **sottolineano** che:

ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con lo stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali» precisando inoltre che «per educare a questa cittadinanza unitaria e plurale a un tempo, una via privilegiata è proprio la conoscenza e la trasmissione delle nostre tradizioni e memorie nazionali: non si possono realizzare appieno le possibilità del presente senza una profonda memoria e condivisione delle radici storiche. A tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi.

La trasposizione didattica della cittadinanza attiva e della coesione sociale

Nell'ultimo decennio, gli ordinamenti scolastici italiani hanno rivelato l'inclinazione verso un modello rinnovato di scuola distante dalla concezione divulgativa e cattedratica dei saperi attraverso approcci didattici pre-ordinati e rigidi, per agevolare l'autonomia didattica e organizzativa caratterizzata dalla flessibilità e mossa dai principi «della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, all'integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale» (Legge 59/97, art. 21), nella consapevolezza che la valenza formativa dei saperi disciplinari e dei diversi luoghi dell'apprendimento si amplifica quando essi divengono oggetto di concertazione per una progettazione condivisa con il territorio ed entrano a fare parte dei piani educativi territoriali all'interno di buone prassi di politiche educative.

Anche il Job-profile dell'insegnante contemporaneo prevede work-abilities di carattere non più esclusivamente teorico e meramente tecnico. Risulta, infatti, determinante per la qualità dei processi formativi il dominio di un'expertise plurivalente che, a fronte del caos e della non-linearità, sia capace di riconoscere e gestire la complessità di reagire scientificamente alle multiformi sollecitazioni e di non rinchiudersi nello spazio angusto della classe.

Alla scuola dell'autonomia e ai suoi docenti è richiesto di sapere progettare un curriculum bidirezionale: in direzione orizzontale, in cui si sostanzia la comunione di intenti e la sinergia con le altre agenzie formative non formali ed informali al fine di promuovere, anche al di fuori dei confini scolastici, i valori del rispetto, della legalità, della coesione sociale, della cittadinanza e della partecipazione democratica; in direzione verticale per assicurare, in maniera progressiva e continua, un percorso formativo che tiene conto "del profilo dello studente al termine del primo ciclo di istruzione, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, agli obiettivi di apprendimento specifici di ogni disciplina" (DPR 275/1999).

Il curriculum bidirezionale sostanzia l'identità educativa e professionale di ogni scuola autonoma, a garanzia della continuità educativa orizzontale e verticale e l'unitarietà dell'offerta formativa, lontana dall'autoreferenzialità. La direzione orizzontale del curriculum riflette la consapevolezza che "l'apertura al mondo attuale è necessaria per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata. [...]". Il punto di convergenza sfocia nell'educazione al territorio, intesa come esercizio della cittadinanza attiva, e nell'educazione all'ambiente e allo sviluppo" (Indicazioni Nazionali 2012, p.46).

Le azioni educative e formative costruite a partire da un saldo intreccio tra scuola e territorio divengono terreno autentico di sperimentazione attiva dei saperi e delle conoscenze: riconoscere i più importanti segni della cultura e del territorio cui si appartiene, il funzionamento delle istituzioni e dei servizi pubblici, le caratteristiche che rendono uniche le comunità e le città sono obiettivi educativi inquadrati tra i traguardi di sviluppo previsti dalle Indicazioni Nazionali (già a partire dalla scuola dell'infanzia), che consentono al bambino di considerare «il territorio come risorsa per l'apprendimento» e che permettono allo stesso di riconoscersi come appartenente ad una comunità, sperimentando forme multiple di partecipazione e identità sociale.

La scuola lavora in prospettiva antropocentrica per sviluppare le competenze di cittadinanza attiva nei futuri cittadini che *imparano ad essere e a convivere*, accompagnate dalla costruzione di una identità plurale: secondo Fiorin (2010, p.56) "la missione della scuola non si limita alla trasmissione di un patrimonio culturale e valoriale né alla preparazione dei giovani all'inserimento nel mondo delle professioni e della vita lavorativa; tra passato e futuro l'azione educativa si sviluppa nel presente [...]".

Nel complesso e dinamico processo di costruzione del sé che l'allievo intraprende all'interno del contesto scolastico con consapevolezza graduale, occorre assicurare opportunità educative che varcano la soglia dell'aula per poi ripercorrerla con occhi carichi di nuove scoperte e nuovi interrogativi.

La Città educativa

Nel novembre 2014, il Comune di Siracusa, grazie alla volontà e all'impegno politico e civile di Valeria Troia, assessore comunale alle politiche educative, ha aderito al circuito internazionale delle Città Educative, sottoscrivendo la "Carta delle Città Educative" e all'AICE (Associazione Internazionale delle Città

Educative) un'associazione senza fini di lucro costituita da governi locali nel 1990 a Barcellona con lo scopo di trasformare la città in "città educante". Le attività progettuali di Siracusa Città educativa sono state inserite in una più ampia cornice di riferimento che ha mirato principalmente alla crescita valoriale e culturale, allo sviluppo identitario e alla coesione sociale dei cittadini, in particolare dei minori e degli adolescenti degli Istituti comprensivi del territorio, fino alla previsione di uno spazio appositamente dedicato - l'*Urban Center* - come luogo fisico di riferimento e contenitore di azioni partecipate della cittadinanza, per assicurare quella continuità progettuale che dovrebbe prescindere dal susseguirsi delle amministrazioni. Oggi le Città - secondo l'esperienza politica ed amministrativa di Valeria Troia - hanno bisogno di essere riconosciute come luogo educativo e formativo, insieme alla scuola e alla famiglia. Secondo questa prospettiva, la città educativa diventa una *città partecipata*, in cui si fa pratica di democrazia e di quei valori civili che sono alla base del capitale sociale e rafforzano i legami tra le persone, sviluppano il senso di appartenenza al territorio, il rispetto per la diversità e per l'ambiente come bene comune. Abbandonata la logica dell'emergenza a favore dell'empowerment dei membri della comunità, il progetto Siracusa Città educativa ha messo al centro l'Educazione come strategia determinante per trasformare i cittadini (adulti, adolescenti e bambini) in attori del cambiamento e proiettarli verso un'altra città possibile, che non relega l'educazione ai luoghi specifici, ma educa con le sue strade, le sue piazze, i suoi parchi, con le sue scelte urbanistiche, ma soprattutto con la qualità delle scuole e l'abbattimento di tutte le tipologie di barriere fisiche e mentali. A seguito di un workshop aperto alla Città, che ha poi dato vita alla Carta collaborativa di Siracusa città educativa, sono state individuate quattro aree di intervento: Bisogni educativi, Stili di Vita, Sostenibilità Ambientale e Innovazione Sociale, con specifici progetti rivolti alla Città e alla periferia che ha guadagnato l'attenzione dei cittadini. "Fare rete" è stato il leit motiv di Siracusa Città educativa e ci ha prodotto la costituzione di una cabina di regia permanente con funzione di indirizzo e di monitoraggio della programmazione educativa del territorio, composta dall'Assessorato Politiche Educative del Comune di Siracusa, dalla Prefettura, dall'Azienda Sanitaria Provinciale, dall'Ufficio Scolastico Territoriale, dai Servizi Sociali, dal Difensore dei Diritti dei Bambini del Comune di Siracusa e dalla Consulta Provinciale degli Studenti.

Riconoscendo alla Scuola il primato di agenzia educativa formale, considerando le istituzioni scolastiche come "connettori civici", Siracusa Città Educativa ha nel "Patto per la Scuola", uno dei suoi punti di forza, protocollo d'intenti tra il Comune e i quindici Istituti Comprensivi siracusani, finalizzato a promuovere e sostenere un progetto educativo territoriale per la crescita e lo sviluppo della personalità degli alunni, nell'ottica di una scuola nuova, aperta al territorio e alla comunità locale, attraverso azioni congiunte e condivise. Il territorio, cui viene attribuita una valenza educativa, trova nel Patto per la Scuola la sua ragion d'essere come contesto-risorsa per promuovere l'educazione alla convivenza, alla solidarietà, alla cittadinanza attiva: un laboratorio dove si incrociano bisogni, sollecitazioni, stimoli, risorse ed idee. L'alfabetizzazione civica e il "fare insieme" rappresentano il filo conduttore di questo progetto visionario, complesso e ambizioso, consistente nel sogno di trasformare una città in una comunità

educante allargata, in cui ogni cittadino adulto, adolescente e bambino possa agire come protagonista responsabile nell'esercizio della cittadinanza attiva. Insomma, è quell'idea di Educazione nella quale secondo Tosi (2016, p.68):

se la scuola è una learning community e viene meno la distinzione in aule e spazi di passaggio, allora è necessario individuare i principi guida di un profilo pedagogico della scuola intera intesa come un spazio unico integrato in cui formale e informale, apprendimento e socialità, dentro e fuori si integrano e si contaminano in continuum di ambienti complementari funzionali, sicuri e confortevoli.

Conclusioni

Nonostante il progetto Siracusa Città Educativa venga riconosciuto dalla stessa comunità come best practice nel campo delle politiche educative dell'amministrazione comunale, Valeria Troia - che intanto ha concluso la sua esperienza di assessore - non nasconde alcune criticità che hanno reso difficoltoso ed impervio il cammino che ha portato alla realizzazione di numerose attività che hanno visto il coinvolgimento dei cittadini, posti al centro delle politiche di cambiamento: tra queste, annovera la scarsa predisposizione delle amministrazioni pubbliche a costruire reti collaborative e a governare processi di innovazione sociale in grado di assicurare una progettualità a medio e lungo periodo; un tessuto civico poco abituato a condividere la responsabilità delle azioni perchè assuefatto alla "logica della pretesa"; una classe politica priva di "logica della progettualità" e proiettata verso la logica del consenso⁹. Ma dalla nostra posizione di "fruitori a latere", è possibile affermare che l'identità della "Città Educativa" oltrepassa gli ostacoli che possono rallentarne lo sviluppo poichè, in senso freireiano, il progetto realizza quella prassi liberatrice, carica di riflessione e di azione sul mondo, che motiva e spinge i cittadini adulti, adolescenti e bambini ad agire in maniera consapevole e partecipata, ad includere anzichè escludere, a fare parte di una comunità che educa. In tal modo, sembra realizzarsi il concetto freireiano di educazione come senso di trasformazione creativa, di costante lavoro che impegna la persona nel processo di elaborazione e rielaborazione critica, analitica, problematizzante, liberatrice (Freire, 1977). Ma come sostiene Salmeri (2015 pp. 15-16):

senza un adeguato sostegno e una concreta e fattiva collaborazione delle politiche sociali, la scuola e il sistema educativo possono fare ben poco: appare perciò necessario un intervento culturale, sociale, politico e in rete, secondo i criteri del sistema formativo integrato, che colleghi la scuola al territorio all'università, al mondo del volontariato, ai servizi sociali.

Anche Frabboni (2012) evidenzia che:

se cosparsa di collaborazione, cooperazione, senso civico, la Scuola non rischierà più di lottizzare gli allievi in gruppi chiusi e autocentrati ma li aprirà (disaggregandoli e riaggregandoli) ai

⁹ Cfr. *Siracusa Città Educativa, un esperimento per ripensare le comunità*, Giornale delle Fondazioni del 13/02/2017, in <http://www.ilgiornaledellefondazioni.com/content/siracusa-citt%C3%A0-educativa-un-esperimento-ripensare-lecomunit%C3%A0>

molteplici luoghi di attività della Scuola e alle relazioni con gli ambienti comunitari più vasti e complessi presenti nel territorio.

Tutto ciò richiede l'adozione della logica del "pensare secondo una pedagogia degli "ambienti educativi integrati" (che) significa allora costruire una *didattica di inter-azioni* tra contesti formali, non formali e informali" (Galliani, 2012)¹⁰.

E' il preludio di una nuova idea di comunità educante, che alimenta dinamiche resilienti e propositive, che promuove sviluppo umano, sociale e territoriale attraverso l'esperienza partecipata che, utilizzando le parole di Paparella (2012, p.16):

nell'ambito della didattica, consideriamo (...) come esito dell'azione dell'uomo sul mondo e come significato che egli conferisce alla sua azione (...) L'agire non è più soltanto l'attività ma l'esperienza che la persona realizza; non è più l'intervento sulle cose ma lo spessore umano che si coglie nell'intervento sulle cose. Non è mai soltanto l'azione ma il realizzarsi di sé, attraverso l'azione, nella cultura e nella storia.

Bibliografia

- Alessandrini G. (2006). *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola pubblica europea: prospettiva pedagogico-sociale e strategie della modularità*, in Chistolini S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando, pp.168-181.
- Fiorin I. (2010). *Educazione interculturale alla cittadinanza: il ruolo della scuola*. In Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura di), *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci
- Frabboni F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA Editore (ed.it. 2004).
- Freire P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed.it. 1971).
- Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.
- Gherardi V. (2013). *Metodologie e didattiche attive*. Roma: Aracne.
- Laneve Cosimo (2014). *Il campo della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Musello M. (2005). *Paulo Freire e l'educazione liberatrice. La didattica dialogica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Muscarà M., Zapparrata M.V. (2017), *Accogliere l'Altro. L'Ascolto nella relazione educativa*, (pp. 77-88). In S. Calaprice & A. Nuzzaci (a cura di). *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*. Bari: Pensa Multimedia.
- Muscarà M, Messina R. (2014). *Globalizzazione e nuovi profili identitari tra i giovani. Alcune riflessioni sull'educazione nella società globale*, (p. 121-135). In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, anno VII, numero 12, Giugno 2014, organo ufficiale della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) Bari: Pensa Multimedia.
- Paparella N. (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Salmeri S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: ETS.
- Santerini M. (2006). *Educazione civica, educazione alla cittadinanza, educazione alla convivenza civile*, in Chistolini S. (a cura di) *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Roma: Armando, pp.33-42.

¹⁰ Il testo è una sintesi tratta da: Galliani L. (2012) *Apprendere con le tecnologie nei contesti formali, non formali e informali*. In Limone P. (Ed) *Media, tecnologie e scuola: per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit. <http://nuovadidattica.lascuolaconvoy.it/agire-educativo/22-leducatore-come-ricercatore/contesti-formali-informali-nonformali-di-apprendimento/>

Sirna C. (2010). *Nuovi volti della cittadinanza nell'era postnazionale*. In Portera A., Dusi P., Guidetti B. (a cura di). *L'educazione interculturale alla cittadinanza*. Roma: Carocci.

Tarozzi M. (2017). *Educare alla cittadinanza globale, fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità*. In Loiodice I., Ulivieri S. (a cura di). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Seminario Nazionale Siped, 31 Marzo-1 Aprile 2017, Foggia: Progredit, pp.221-230.

Tosi L. (2016). *Spazi educativi flessibili e ambienti differenziati*. In Biondi G., Borri S., Tosi L. (a cura di). *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*. Firenze: Altralinea Edizioni.

Sitografia

Rapporto Save the Children (2017) “Futuro in partenza. L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia” (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>).

Rapporto Save the Children (2017) “Sconfiggere la povertà educativa in Europa” (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/sconfiggere-lapover-ta-educativaeuropa.pdf>).

Rapporto Save the Children (2014) “La Lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia” (<https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>).

LEGGE 28 dicembre 2015, n. 208 “Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2016)”. (15G00222) (GU Serie Generale n.302 del 30-12-2015 - Suppl. Ordinario n. 70) <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/12/30/15G00222/sg>

Legge 15 Marzo 1997 n.59 "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa" pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 63 del 17 marzo 1997 <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

DPR 275/1999, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59 <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, <http://www.indicazioninazionali.it/documenti-indicazioni-nazionali/Indicazioni-Annali-Definitivo.pdf>

Elaborazione ISTAT per Save the Children – Aspetti della Vita Quotidiana 2001-2016 <https://www.istat.it/it/archivio/129916>. <http://ec.europa.eu/eurostat>.

Commissione europea, Network of Independent Experts on Social Inclusion (2013), Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale; p.10. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=11645&langId=it>.

